

Integració: es compleixen les promeses?*

Jay Gottlieb

Es presenten quatre de les opcions que impulsaren el moviment de desplaçament dels nens retardats mentals educables (RME) des de les aules segregades a ubicacions integrades. S'ofereixen dades de cada una d'elles, indicatives de la mesura en què cada opció s'ha vist acomplerta. Globalment, les dades no indiquen cap millora significativa de la qualitat de l'educació proporcionada als nens RME com a conseqüència del moviment integrador. S'exposen limitacions de les concepcions actuals sobre la integració, així com la possibilitat que calgui redefinir el concepte d'entorn menys restrictiu.

Qualsevol persona, ni que sigui remotament coneixedora de l'educació especial per a nens retardats mentals, és conscient de l'enorme influència que els tribunals, els organismes legisladors estatals i el Congrés han tingut en la política educativa actual. El moviment de defensa dels drets civils de la dècada dels anys seixanta fou el comú denominador entre les diverses fonts d'influència; part d'aquest moviment es dirigia envers la protecció de la qualitat de l'educació oferta als membres de grups ètnics minoritaris. Una vegada que la implicació dels tribunals i legisladors en les polítiques educatives concernents a les minories ètniques fou un fet consumat, implicar aquests mateixos tribunals i legisladors en l'educació d'un altre grup minoritari, el dels retardats mentals, fou senzilla. Com a conseqüència d'aquestes influències, el personal de les escoles ha d'establir, actualment, programes d'integració per a molts nens deficientes. L'assumpció subjacent al moviment per a la integració dels nens retardats mentals educables (RME), o de qualsevol nen deficient, és que la ubicació en un programa d'educació ordinària (és a dir, el programa integrat) suposa una «menor restricció» que la ubicació en una classe segregada, on tots els nens siguin retardats. Des d'una perspectiva legal, l'entorn menys restrictiu resulta clarament preferible (PARC, 1971), igual que altres factors, ja que ofereix al nen amb problemes més oportunitats per estar en contacte amb nens normals. En realitat, fins a tal punt els tribunals semblen compromesos amb l'educació integrada que es diria que denigren l'educació en classes segregades. Com a exemple, en l'opinió exposada per Larry P. (LARRY P., 1979) recentment es va fer referència a les classes segre-

gades com a «carrerons sense sortida» almenys nou vegades. A tall d'il·lustració, una de les opinions manifestava:

«...les classes per a nens RME són concebudes com a “carrerons sense sortida”. Els nens hi són ubicats, generalment, al voltant dels vuit o deu anys, perquè se suposa que són incapaços d'aprendre les habilitats incloses en el currículum ordinari. Se'ls proporciona una instrucció que retira l'èmfasi de les habilitats acadèmiques a favor de l'adaptació i, naturalment, tendeixen a quedar-se més i més enrera en relació amb els nens de les aules ordinàries.» (p. 18)

Els tribunals constitueixen només una de les forces, encara que extremadament poderosa, en suport de l'educació integrada. La filosofia de la normalització, a la qual molts educadors s'adhereixen, n'és una altra que també evolucionà a partir del moviment en defensa dels drets civils. L'educació en aules ordinàries es presenta com a més desitjable, en la mesura que proporciona als nens RME un conjunt més gran d'oportunitats de ser exposats a models «normals» i que, possiblement, han d'ajudar tant als nens retardats com als no retardats a conèixer-se millor i, eventualment, a agradar-se mútuament (per exemple: Christoplos i Renz, 1969). Ambdues forces, la preocupació dels tribunals per la defensa dels drets civils dels nens deficientes i la defensa pels educadors de la filosofia de la normalització, estan a l'avantguarda dels esforços actuals per modificar les pràctiques tradicionals de l'educació especial.

La pressió envers la integració fa aproximadament uns dotze anys que existeix. Els programes integrats constitueixen la regla i l'excepció en proporcions semblants. Com han resultat? Hi ha alguna millora apreciable en els assoliments educatius dels nens RME? El meu propòsit, en aquesta revisió, és intentar donar resposta a aquestes preguntes. Més concretament, he intentat: a) revisar algunes de les assumpcions inicials relatives als avantatges potencials de l'educació en aules ordinàries per als nens RME; b) presentar dades referents a la mesura en què les assumpcions s'han vist confirmades en la

* *American Journal of Mental Deficiency*, núm. 2, vol. 86, p. 115-126, 1981. Amb l'autorització del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, que va publicar aquest article l'any 1987 en el volum 7 de la col·lecció «Documents d'Educació Especial», titulat *Recerca actual en integració escolar*.

literatura; i c) suggerir algunes qüestions, que en algun moment caldrà respondre si els programes d'integració han de progressar. Abans de procedir, tanmateix, cal una breu definició per familiaritzar el lector amb alguns tèmics relatius a la integració.

Una definició d'integració

La integració, com s'esdevé amb molts altres aspectes de la programació educativa, pot ser contemplada des de perspectives diferents: una perspectiva pràctica, centrada en la manera com és aplicada en la realitat per les escoles, i una perspectiva idealista, que estudia com s'hauria de fer o es podria fer. Des de l'orientació pràctica, el personal de les escoles defineix com a integració la ubicació de nens retardats en aules ordinàries durant una part de la jornada escolar. Malgrat que el percentatge exacte de temps que els nens RME han de passar a les aules ordinàries varia, un valor acceptat és, com a mínim, un 50% (SEMMEI, GOTTLIEB i ROBINSON, 1979). No importa si el temps d'integració s'ocupa d'activitats acadèmiques o paraacadèmiques, si hi ha objectius específics establerts per als nens integrats durant el temps que aquests segueixen programes educatius ordinaris ni si hi ha o no criteris clarament estipulats amb què avaluar el seu progrés acadèmic. Per a les escoles, la mera presència de nens RME amb programes d'educació ordinària i en contacte amb nens normals per un mínim període de temps arbitràriament fixat representa integració. L'èmfasi intens en la ubicació dels nens deficientes en contacte amb companys normals resulta la indicació principal que, des d'un punt de vista pràctic, el moviment integrador s'ha fixat exclusivament en aspectes administratius i processals. Rarament el contingut dels programes educatius als quals els nens RME haurien de ser exposats mentre estan integrats o els mètodes especialitzats que poden ser requerits per lliurar els continguts han estat tema majorment considerat en la literatura professional o en els decrets legals (per exemple: José P., 1979).

La versió idealista de la integració s'allunya dramàticament de la definició pràctica. La versió més idealitzada de la integració obtenible fou proposada per Kaufman, Gottlieb, Agard i Kukic (1975), els quals la definien com: «la integració temporal, instructiva i social de nens excepcionals elegibles amb companys normals, basada en un procés de programació i planificació continu i individualment determinat... [que] requereix la clarificació de les responsabilitats entre el personal administratiu, el professorat i el personal de suport de l'educació especial i ordinària.» (p. 4).

El propòsit d'aquesta definició era indicar que la integració implica molt més que la simple ubicació de nens amb problemes en programes d'educació ordinària;

implica, també, el desenvolupament d'un pla instructiu que ha de servir, no solament per identificar les necessitats acadèmiques dels nens amb problemes, sinó també per indicar el currículum i els mètodes educatius que caldrà utilitzar perquè aquests assoleixin els objectius proposats. Kaufman [et al.] (1975) volien remarcar la necessitat de proporcionar als nens deficientes integrats, especialment als nens RME, un contingut educatiu que pogués ser impartit a les aules ordinàries i que no fos completament dissonant amb el contingut propi dels companys normals de classe. La definició emfasitzava també, deliberadament, la necessitat de col·laboració entre el personal ordinari i el d'educació especial per remarcar la importància de la identificació i el seguiment de l'educació rebuda pels nens RME en el període d'integració en programes ordinaris.

El moviment per la integració

No hi ha, realment, dubte que la provocadora crítica de Dunn (1968) fou l'espurna que desencadenà el moviment integrador. Encara que alguns dels punts exposats per Dunn ho havien estat ja alguns anys abans per Johnson (1962), els temps no estaven madurs perquè aquestes crítiques primerenques capturessin la imaginació dels tribunals o dels educadors. Pels voltants de 1968, en canvi, les relacions entre el moviment pels drets civils i l'educació havien ja penetrat sòlidament en els tribunals, molt especialment en el cas de Hobson contra Hansen (1967). A més, l'últim i millor dels estudis d'«eficàcia» no havia aconseguit obtenir suport per a la pretesa superioritat acadèmica de les aules segregades (GOLDSTEIN, MOSS i JORDAN, 1965). Per aquestes i altres raons, Dunn va poder desafiar els educadors especials a canviar les pràctiques existents.

Dunn (1968) apuntava quatre raons per les quals les aules especials ja no podien continuar essent justificables. En primer lloc, mencionava la llarga història de recerca sobre l'«eficàcia», que no havia aconseguit demostrar que els nens ubicats en aules especials assolissin nivells més elevats que els que romanien en aules ordinàries. Quan sorgien diferències, sempre anaven a favor de les aules ordinàries (KIRK, 1964). Dunn concloïa, per tant, que els nens RME podien acomplir les mateixes coses en aules integrades i en aules segregades, negant, d'aquesta forma, la necessitat de les últimes. La segona raó concernia l'estigma que, suposadament, restava associat a l'etiqueta de retardat mental i a la ubicació en aules segregades. La idea era que si els nens no eren segregats en aules especials no es veurien estigmatitzats. La tercera de les raons de Dunn era el fet indiscutible que les aules segregades estaven racialment discriminades. La segregació racial podia no haver estat el

producte final desitjat de les aules especials, però existia. La idea, aquesta vegada, era que si els nens romanien en aules ordinàries anirien a aules que no estarien racialment segregades. La quarta raó per a l'abolició de les aules especials es basava en els avenços efectuats en educació ordinària, en el terreny del disseny de programes curriculars individualitzats. Ja que la teoria subjacent a la programació individualitzada era que els materials ajustats a un ritme propi havien de permetre als nens una velocitat en el progrés adequada a les seves pròpies capacitats, Dunn assumia que era factible l'acomodació dels nens RME als sistemes instructius més flexibles de les aules ordinàries.

Durant els tretze anys transcorreguts des de la publicació de l'article de Dunn, s'han anat acumulant, en graus diferents, dades addicionals sobre cadascun dels punts esmentats. En el següent apartat es revisen algunes d'aquestes dades per analitzar en quina mesura les assumpcions inicials justificadores dels beneficis de l'educació ordinària per als nens RME estaven ben fonamentades.

Nivells educatius assolits en aules especials i en situacions integrades

Rendiment acadèmic

La primera de les raons de deserció esmentades, pel que fa a les aules especials, era el fracàs dels investigadors per demostrar la superioritat de les aules especials sobre les aules ordinàries. Dels deu primers estudis d'«eficàcia», portats a terme entre 1932 i 1965, cinc no mostraven cap diferència significativa entre els nens ubicats en una o altra situació (BLATT, 1958; GOLDSTEIN [et al.], 1965; AINSWORTH, 1959; THURSTONE, 1959; WRIGHTSONE, FORLANO, LEPKOWSKI, SONTAG i EDELSTEIN, 1959), i els altres cinc indicaven rendiments significativament millors en els nens RME ubicats en aules ordinàries (ELENBOGEN, 1957; MULLEN i ITKIN, 1961; BENNETT, 1932; CASSIDY i STANTON, 1959; PERTSCH, 1936). Ni un sol investigador presentava dades favorables a les aules segregades. El punt de vista més estès era que no hi havia cap raó per continuar amb un sistema d'educació segregada que no aconseguia provar la seva superioritat, especialment si es prenia en consideració el fet que era molt més cara de mantenir (DUNN, 1968). Dunn assumia que l'educació integrada produiria, com a mínim, en els nens RME igual nivell de rendiment RME que l'educació segregada.

Aquesta assumpció ha rebut el suport de les recerques actuals (SEMMEI [et al.], 1979). Per exemple, i en estudis que no utilitzaven procediment d'assignació a l'atzar, Rodee (1971) i Walker (1972) trobaren que els nens integrats puntuaven significativament més alt que els nens segregats en tests normalitzats de rendiment en lectura,

malgrat que no hi havia diferència en el rendiment d'aritmètica entre els dos grups. Budoff i Gottlieb (1976), que assignaren a l'atzar nens RME a situacions segregades i integrades, tanmateix no trobaren diferències en els nivells de rendiment resultants en lectura i aritmètica. Tampoc els resultats del projecte PRIME, una investigació a gran escala sobre la integració, no aconseguiren proporcionar evidència de superioritat d'un tipus d'ubicació sobre l'altre, si més no en relació amb el rendiment acadèmic (KAUFMAN, AGARD i SEMMEI, en premsa). Malgrat que el disseny de la investigació impedia la comparació directa entre els nens RME segregats o integrats, les dades indicaren que ambdós grups se situaven en el percentil 1, el més baix, en tests normalitzats de lectura i aritmètica.

En resum, doncs, la literatura sobre el rendiment acadèmic en proves acadèmiques dels nens RME segregats i integrats revela poques diferències: els nens RME lleigixen malament tant en una ubicació com en l'altra, fins i tot pitjor del que la seva edat mental (EM) semblaria suggerir (KIRK, 1964). Tal i com Semmel [et al.] (1979) varen indicar, cap estudi sobre integració, des de les recerques més primerenques, no ha pogut informar d'un nivell de rendiment en lectura equivalent en grau a 3,8 en nens RME, independentment del tipus d'ubicació. Si aquestes puntuacions han de ser utilitzades com a evidència de la propietat de l'educació, cal dir que suggereixen fortament que una educació adequada als nens retardats mentals no ha estat encara assolida.

Adaptació a la vida adulta

Hom pot argüir convincentment que un test més significatiu de l'eficàcia de l'educació integrada o segregada requeriria un estudi de seguiment dels adults actuals que, de nens, foren educats en un o altre tipus de programa. Si la finalitat de l'educació especial és preparar els nens perquè de grans puguin portar una vida independent, llavors hauríem de jutjar la seva idoneïtat per la manera d'afectar el funcionament adult. Desafortunadament, hi ha poques dades disponibles sobre aquest tema i l'únic estudi que s'hi aproxima és l'efectuat per Skodak (1970). Aquest autor informà d'una millor adaptació a l'entorn dels adults que de nens havien estat ubicats en programes integrats, però la seva investigació confonia tipus d'ubicació amb localització geogràfica: tots els programes educatius segregats estaven situats en escoles del centre de ciutats, mentre que tots els programes integrats estaven en districtes rurals. En conseqüència, qualsevol de les diferències en l'adaptació a l'entorn pot ser igualment i amb la mateixa versemblança atribuïda a diferències geogràfiques o d'estatus socioeconòmic que a la programació educativa. Fins a la data, doncs, no disposem de cap prova sòlida dels possibles beneficis a llarg termini de la ubicació en programes integrats o segregats.

Adaptació social en l'escola

Mentre que els estudis sobre l'adaptació social d'adults prèviament educats en programes segregats o integrats són escassos, n'hi ha més que tracten el tema de l'adaptació social de nens que encara estan a l'escola. La mateixa crítica dels estudis d'«eficàcia», que remarcava la manca de millores en el rendiment acadèmic dels nens RME segregats, apuntava també el fet d'una millor adaptació social d'aquests nens segregats (KIRK, 1964). Les dades sobre adaptació social provenen de dues menes d'estudis: els de la concepció de si mateix i els de l'estatus sociomètric.

- *Concepte de si mateix*: Els investigadors que han comparat el concepte que de si mateixos tenen els nens RME que assisteixen a aules especials i els que assisteixen a aules ordinàries o a programes integrats (aules ordinàries més aules de suport), han aportat resultats conflictius, alguns sense trobar diferències significatives (BACHER, 1965; BUDOFF i GOTTLIEB, 1976; KNIGHT, 1967; WALKER, 1972) i d'altres, informant de diferències significatives a favor dels nens segregats (HOELTKE, 1967; SCHURR i BROOKOVER, 1967). Les úniques dades consistents revelen que els nens amb problemes parcialment integrats i parcialment segregats tenen una imatge significativament millor de si mateixos que els nens comparables totalment segregats (CARROLL, 1967; STRANG, SMITH i ROGERS, 1978). Strang [et al.] explicaven aquest fet amb el suggeriment que els nens amb un doble grup de referència de nens RME i normals obtenen satisfacció de saber que ells també són «normals» i que són tan capaços com tot un altre grup de nens, és a dir, els seus companys segregats.
- *Estatus sociomètric*: Des que Johnson (1950) informà de la inferior posició social dels nens RME en els cursos ordinaris, els investigadors han estat utilitzant l'estatus sociomètric com a índex de l'èxit educatiu dels nens RME. En realitat, un dels factors més importants subjacent al moviment integrador era l'esperança que, després que els dos grups haguessin tingut oportunitat d'interactuar en les aules ordinàries, es produís una disminució en el grau de desconeixement entre els nens RME i els normals: la hipòtesi del «contacte» (CHRISTOPLOS i RENZ, 1969). Aquesta hipòtesi postula que la gent inicialment neutral o positivament valorada esdevé més atractiva i que la gent inicialment valorada de manera negativa esdevé menys atractiva.

La hipòtesi del contacte, pel que fa al retard mental, ha de ser avaluada segons les dades que la precediren i

que suggerien que els nens RME no eren ben acceptats pels seus companys normals d'aules ordinàries. Abans de la puixança del moviment integrador, Johnson (1950) havia observat que els nens RME totalment «integrats» tendien a ser sociomètricament rebutjats amb una freqüència significativament superior a la que podria ser esperada per l'atzar. Johnson i Kirk (1950), Heber (1956) i Baldwin informaren també de dades similars. Tanmateix, malgrat que la recerca mostrava consistentment dades que suggerien que els nens RME no estaven preparats per ser acceptats socialment en aules ordinàries, els educadors especials mantenien que els nens RME serien millor coneguts i, consegüentment, més apreciats si deixaven d'estar ubicats en aules segregades (CHRISTOPLOS i RENZ, 1969).

En vista de la història de recerca prèvia al moviment integrador i als resultats apuntats sobre la posició social dels nens retardats mentals totalment «integrats» en aules ordinàries, no ha de sorprendre que, en un estudi sociomètric més recent portat a terme en aproximadament 300 aules integrades, es trobés que els nens RME se situaven en una desviació estàndard (DS) per sota de la mitjana dels seus companys d'aula no retardats (GOTTLIEB, SEMMEL i VELDMAN, 1978). Encara més, investigadors que han comparat directament l'estatus sociomètric de nens RME integrats i segregats han trobat no solament que els nens RME integrats estaven per sota de la mitjana dels seus companys no retardats, sinó també que l'estatus sociomètric mitjà dels nens integrats era significativament més baix que el dels nens segregats quan els nens RME eren avaluats solament pels seus companys no retardats (GOODMAN, GOTTLIEB i HARRISON, 1972; GOTTLIEB i BUDOFF, 1973; SHOTEL, LANO i MCGETTIGAN, 1972).

El fet de la pobra acceptació dels nens RME integrats en aules ordinàries ha de ser temperat d'acord amb les dues consideracions que exposaré tot seguit. En primer lloc, la disparitat d'una desviació típica en l'estatus sociomètric dels nens integrats i els seus companys normals indica, també, que aproximadament una sisena part dels nens RME són tan ben acceptats com la mitjana dels nens no retardats; és a dir, no tots els nens retardats són sociomètricament rebutjats o mal acceptats. En segon lloc, hi ha una evidència considerable a favor de la possibilitat de millora de l'estatus sociomètric dels nens RME integrats (BALLARD, CORMA, GOTTLIEB i KAUFMAN, 1977; LEYSER i GOTTLIEB, 1980; LILLY, 1971). L'èxit en la millora de l'estatus sociomètric requereix, tanmateix, quelcom més que la mera ubicació dels nens RME en aules ordinàries; implica el desenvolupament actiu de programes específicament dissenyats amb aquesta finalitat. Quan s'estableixen tals programes d'intervenció per a la millora de les actituds, l'evidència suggereix que pot resultar-ne una millora de mitja desviació estàndard en l'estatus social dels nens RME (BALLARD [et al.], 1977).

El fet que els programes d'integració per se no resultin una millora de l'estatus social dels nens RME, ressalta marcadament en contra de l'assumpció inicial subjacent al moviment per a la supressió de les aules segregades. A més, si s'assumeix que el rebuig social representa un dels aspectes de l'estigma que s'argumentava que patien els nens RME, aquestes dades comencen a posar en dubte la propera opció important en la puixança del moviment integrador, l'al·leujament de l'estigma.

Reducció de l'estigma

Molts educadors especials assumien que l'etiqueta de retard mental, acompanyada de la ubicació en aules segregades, era estigmatitzadora per als nens (per exemple: DUNN, 1968), però aquest tema no fou començat a tractar d'una forma metodològicament més sofisticada i com a pertanyent al camp de l'educació especial dels nens retardats fins que McMillan, Jones i Aloia (1974) analitzaren diverses àrees on l'efecte de l'estigma es podia manifestar. McMillan [et al.] identificaren cinc àrees en les quals l'estigma podia afectar els nens RME: concepció de si mateix, rebuig pels companys, adaptació vocacional futura, actituds familiars i expectatives dels mestres. Després d'una revisió de la literatura existent en cadascuna de les àrees, la conclusió fou que hi havia poca evidència a favor de la noció que l'etiqueta de retard mental estigmatitzés els nens.

En la meua revisió de l'adaptació social dels nens RME, jo vaig arribar a conclusions similars (GOTTLIEB, 1978). La conclusió d'aquesta revisió era que la conducta observable dels nens RME els podia estigmatitzar als ulls dels seus companys, independentment de si estaven formalment etiquetats com a retardats mentals per les escoles. La manifestació d'una conducta incompetent o antisocial dels nens retardats o no retardats podia servir com a senyal per als companys no retardats que els transgressors eren d'alguna forma diferents als altres nens i que, per tant, no havien de ser inclosos en les xarxes de relació social del grup de classe. Vaig obtenir suport per a aquesta posició en estudis en els quals vaig trobar que el comportament obert tenia més influència sobre les actituds dels companys que l'etiqueta de retard mental (GOTTLIEB, 1974, 1975).

Si el comportament inapropiat contribueix al rebuig social dels nens RME pels companys no retardats, com suggereixen les dades disponibles (GOTTLIEB [et al.], 1978), llavors és possible que la integració doni com a resultat un major ostracisme en relació amb les aules segregades, ja que el comportament inapropiat dels nens RME esdevé més visible. Això és, de fet, el que les dades revisades abans indiquen, és a dir, que els nens RME integrats són més rebutjats pels companys no retardats que els nens d'edat comparable i ubicats en aules segregades.

Composició racial de les aules integrades

No hi ha, realment, cap dubte que un dels factors més fortament impulsadors dels moviments per a l'abolició de les aules segregades fou el fet incontestable que aquestes estaven racialment segregades. La severitat de la desproporció en la representació dels grups minoritaris en districtes de Califòrnia és il·lustrada per les dades de Mercer (1973). Aquesta autora informa que, dels 1.268 nens blancs que ella estudia, només 23 (1,8%) estaven ubicats en aules segregades, 16 dels 124 nens negres de la mostra (12,9%) estaven ubicats en aules segregades i 32 dels 172 nens mexicoamericans (18,6%) ho estaven en aules especials.

No era possible als administradors de les escoles defensar tals pràctiques, especialment en un moment històric en què s'estava pressionant a través de demandes legals (per exemple: LARRY P., 1979). Una de les respostes a l'excessiva representació dels nens de grups minoritaris en les aules segregades fou deixar d'identificar molts nens com a RME. Això va passar a Califòrnia, i en el període comprès entre 1968 i 1973 es va poder observar una disminució del 48% en el nombre de nens identificats com a retardats (SIMMONS i BRINEGAR, 1973).

Una pràctica alternativa consistí a treure els nens de les aules segregades i ubicar-los en aules ordinàries, tal com es féu a Texas durant els primers anys de la dècada dels 70. Gottlieb, Agard, Kaufman i Semmel (1976) examinaren les característiques racials de les aules ordinàries on anaven a raure els nens RME prèviament segregats. Dels 341 nens de la mostra, 115 eren blancs, 83 eren negres i 22 eren mexicoamericans. Gottlieb [et al.] trobaren que els nens blancs RME eren recol·locats a la vegaada en aules ordinàries amb un percentatge mitjà de 61,1 blancs; els nens negres ho eren en aules amb un percentatge mitjà de 43,8 blancs; i els nens mexicoamericans en aules amb un percentatge mitjà de 29,1 blancs. Malgrat les clares diferències en la composició racial de les aules a les quals eren retornats els nens RME, aquestes dades no impliquen per elles mateixes una voluntat deliberada de segregació racial en la pràctica integradora. Cal considerar les dades corresponents relatives a les escoles integrades, per poder interpretar les dades sobre composició racial. En efecte, si es comparava la composició racial de les aules amb la de l'escola, es trobaven molt poques diferències. Mentre que els nens RME eren retornats a aules amb un 61,1% de blancs, en la població total de l'escola el percentatge de blancs era de 60,8. De forma semblant, els nens mexicoamericans integrats en aules amb un 29,1% de blancs assistien a escoles on el percentatge de nens blancs era de 30,3. Únicament els nens negres eren retornats a aules que no reflectien la composició racial de les escoles. El percentatge de blancs, de 43,8 a les aules integrades, era signi-

ficativament inferior al percentatge corresponent de 49,8 ($p < 0,01$) a la població total de l'escola, encara que, en termes de nombre absolut d'alumnes per classe, la diferència era relativament petita.

Les dades disponibles que demostren fins a quin punt les pràctiques integradores estan rectificant el desequilibri racial de les aules segregades, malgrat que geogràficament limitades, no suggereixen que aquesta rectificació s'estigui produint: els nens RME assisteixen encara a aules racialment segregades. Malgrat que no conec estudis que hagin comparat directament la composició racial d'aules segregades i ordinàries que hagin acollit els mateixos nens, les dades disponibles suggereixen que mentre els nens continuïn anant a escoles del barri racialment segregades, el simple canvi dels nens RME des de les aules segregades a les aules integrades no servirà per reduir el desequilibri ètnic a què els nens RME es veien exposats. Al contrari, els nens RME assistiran a aules ordinàries racialment segregades en comptes de fer-ho a aules especials racialment segregades. L'única excepció, òbviament, la constitueixen els sistemes escolars amb un mandat judicial per acceptar nens a efectes d'integració racial.

Disponibilitat d'estratègies d'instrucció individualitzada

Hi ha només un estudi que ha estat dissenyat per investigar la programació curricular diària per als alumnes RME integrats. Kaufman [et al.] (en premsa) observaren en profunditat 150 aules especials i 400 aules regulars integrades durant una mitjana de 10 hores cadascuna. Les dades resultaren interessants, en la mesura que demostraven semblances i diferències entre la instrucció dispensada en aules especials i la d'aules ordinàries. Per exemple, els educadors d'aules ordinàries es dirigien a grups grans (és a dir, a tota la classe en conjunt) durant el 75,7% del temps. Els educadors d'aules especials només ho feien durant el 44,8% del seu temps. Recíprocament, els educadors d'aules especials proporcionaven instrucció individualitzada el 26,7% del temps, mentre que els educadors d'aules ordinàries ho feien només el 12,0% del seu temps. També s'observaren diferències substancials entre el percentatge de temps que uns i altres dedicaven a l'ensenyament de la lectura. Els educadors d'aules ordinàries informaren que dedicaven una mitjana del 16% de la jornada escolar a l'ensenyament de la lectura; els d'aules especials, d'altra banda, comunicaren que ells hi dedicaven una mitjana del 27% del temps.

Malgrat aquestes diferències espectaculars, el tipus de comportament instructiu que s'esqueia en aules especials i ordinàries era remarcablement consistent. Els educadors d'aules especials i els d'aules ordinàries feien

preguntes un 12,2% del temps i un 10,7% del temps, respectivament. Els educadors especials utilitzaven instruccions el 22,6% del temps i els ordinaris un 19,3%. Igualment, els alumnes d'aules ordinàries interactuaven amb l'educador en un 27,8% de les observacions, mentre que els alumnes en aules segregades ho feien en un 26,5%. Els nens d'aules ordinàries i els d'aules especials interactuaven amb altres companys en un 5,3% del temps i en un 5,2% del temps, respectivament.

Les dades de Kaufman [et al.] (en premsa) indiquen fortament que, llevat de la utilització del grup sencer en les estratègies instructives, hi ha poques diferències entre els tipus d'educació oferts a les aules especials i les ordinàries. No ha de sorprendre, doncs, que la recerca hagi fallat sistemàticament en trobar diferències entre els nivells d'assoliment d'alumnes d'aules especials i els de les ordinàries (SEMMELE [et al.], 1979); hi ha poques diferències significatives en la instrucció, si és que n'hi ha.

Conclusions

La revisió de les dades indica que les opcions que impulsaren el moviment d'allunyament dels professionals de l'educació especial de les aules segregades envers l'educació integrada no s'han vist, en la gran part, satisfetes. L'evidència a favor d'una millor adaptació social dels nens RME en ubicacions integrades o d'uns millors assoliments acadèmics en situacions d'integració és escassa. Aquests nens continuen essent socialment rebutjats; continuen essent educats en aules racialment segregades, si més no en els sistemes escolars amb una elevada proporció de nens pertanyents a grups ètnics minoritaris; i la qualitat de la instrucció quotidiana en aules ordinàries no sembla ser radicalment diferent de l'oferta d'instrucció en aules segregades.

Encara més preocupant és la manca d'uns objectius clarament conceptualitzats i articulats de l'educació integrada. En els moments actuals, els educadors especials estan més preocupats per la ubicació dels nens RME en entorns menys restrictius que per la seva educació dintre d'aquests entorns. S'esmercen energies i atenció en el desenvolupament de jerarquies físiques per a la definició dels entorns menys restrictius, en comptes de dedicar-les al desenvolupament de jerarquies curriculars que puguin permetre als alumnes retardats el progrés dintre la integració. Fins que els objectius, a llarg termini, de l'educació integrada no siguin clarament enunciats de forma operacional i significativa, hi ha poques esperances que la qualitat de l'educació oferta als nens RME, o a qualssevol nens deficients, pugui millorar substancialment. Cal que l'atenció continuada a aspectes d'ubicació, tal com ha estat manat per decisions judicials (per exemple: JOSE P., 1979) doni pas, even-

tualment, a aspectes de contingut i de metodologia; és a dir, cal ultrapassar la perspectiva pràctica de la integració que hem mencionat a l'inici del capítol i progressar cap a una concepció més idealitzada.

Són els membres de la comunitat educativa, com a entitat diferenciada dels tribunals, els qui hauran de decidir què és el que esperen obtenir mitjançant l'educació integrada, més enllà del compliment d'un mandat legal. Cal que estableixin els criteris amb els quals caldrà jutjar l'èxit o el fracàs de l'educació integrada i han d'acordar les responsabilitats que hauran de ser assumides pels educadors ordinaris, i també les que correspondran als educadors especials. Cal prendre una decisió, per exemple, sobre la conveniència de continuar o no amb els intents que, històricament, ha fet l'educació especial per millorar l'adaptació social i vocacional dels nens RME. Si aquest ha de ser un dels objectius de la integració, qui en serà el responsable?

La direcció que el moviment integrador hagi de prendre forma part d'un tema de més abast pel que fa a l'escala de la nostra forma actual de pensar sobre la noció d'entorn menys restrictiu. El desenvolupament d'un entorn menys restrictiu a les escoles requereix una elaboració conceptual que vagi més enllà de la manera de pensar actual, que sembla equiparar-lo al contacte amb nens no retardats. Hi ha altres alternatives, com entendre per entorns menys restrictius aquells que imposen menys restriccions al desenvolupament del nen retardat, independentment del fet que es faci amb companys retardats o no (Gottlieb, 1978). L'ús d'una definició com aquesta ens forçaria a reconèixer que és possible que la segregació dels nens RME pugui, en algunes ocasions, ser menys restrictiva per al seu desenvolupament que la ubicació en aules ordinàries; per exemple, una segregació en les primeres etapes de l'escolarització podria tenir efectes beneficiosos en etapes posteriors de l'escolarització o en els anys posteriors a aquesta. Amb altres paraules, quan parlem d'educar els nens deficients en els entorns menys restrictius apropiats a llurs necessitats, hem de prendre decisions relatives, entre altres qüestions, al marc temporal de referència d'una educació adequada. Ens referim a les necessitats actuals o a la probabilitat que el nen sigui més independent durant la seva vida adulta?

Potser ha arribat l'hora d'iniciar la recerca de definicions més significatives de l'entorn menys restrictiu. Les dades disponibles suggereixen que la mera ubicació dels nens deficients al costat de nens normals té un impacte relativament petit sobre l'adaptació i l'acceptació social d'aquells (GOTTLIEB [et al.], 1978; GOTTLIEB i BAKER, 1975). En la nostra recerca de definicions alternatives hem de considerar els objectius generals i específics que intentem aconseguir en benefici dels infants RME. La normalització és un objectiu massa ampli i no porta per si mateix a

decisiones programàtiques significatives en els marcs escolars.

No tan sols es necessita reflexionar més sobre la concepció de la integració, sinó que hi ha una necessitat igualment palesa de recerca ben feta. Hi ha molts dèficits en el nostre coneixement actual, alguns dels quals ja han estat indicats, com és la necessitat d'identificar estratègies instructives adequades. Altres temes que requereixen clarificació són els següents:

1. Fins ara, els esforços per avaluar el resultat dels programes d'integració s'han limitat, en gran part, al termini d'un any (BUDOFF i GOTTLIEB, 1976; KAUFFMAN [et al.], en premsa). És realment dubtós que es pugui fer una avaluació fiable d'un programa educatiu després d'un any. Aquest dubte és encara més palès si hom considera que molta de la recerca que s'ocupà de les conseqüències de la integració es va fer durant els primers anys de la dècada dels 70, quan les escoles es trobaven encara en un terreny poc familiar. Cal que investigacions actuals examinin els problemes d'integració des d'una perspectiva longitudinal. Aquesta recerca no solament hauria d'adreçar-se a l'estudi dels nens quan passen pels graus elementals de l'escolaritat sinó que també hauria de mirar de proporcionar informació sobre els problemes que la transició als nivells posteriors d'escolaritat (segona etapa d'EGB i BUP) suposa per als nens RME.
2. Hi ha actualment una manca gairebé absoluta d'informació sobre els alumnes RME integrats amb èxit. Quines són les característiques que diferencien els nens que semblen adaptar-se bé en aules integrades dels que no ho aconsegueixen? Per què, per exemple, hi ha aproximadament 1/6 part d'alumnes RME integrats que són tan ben acceptats com la mitjana dels companys no retardats?
3. Quines dades cal utilitzar per decidir quins nens han de ser integrats individualment o en grups? A la base de dades del projecte PRIME, l'única característica dels nens relacionada significativament amb la quantitat de temps que necessiten per ser integrats era l'edat cronològica. Hi ha altres dades més apropiades sobre les quals basar aquestes decisions?

Quan més d'un nen RME ha de ser integrat en una única aula, com s'ha de fer la selecció? Berkson (1980), en un context relacionat, argüeix que el fet de canviar retardats adults d'una institució a una altra demostra molt poca atenció pel que fa a les relacions d'amistat, que es poden veure pertorbades. Seria més apropiat integrar en una mateixa aula un grup d'amics que poguessin donar-se suport emocional els uns als altres? O al contrari,

els nens RME, no haurien de deixar de beneficiar-se d'aquest suport emocional i veure's, d'aquesta forma, forçats a intentar fer nous amics entre els companys no retardats?

4. No hi ha pràcticament cap dada disponible sobre l'efecte de la presència de nens RME en el comportament acadèmic i social dels companys no retardats. Malgrat que els mandats judicials i legislatius s'han centrat exclusivament en els drets dels nens deficientes, tenim la responsabilitat d'assegurar que els nens no deficientes rebin també una educació de la qualitat que els correspon. Entre altres, alguns temes per considerar són la relació entre el nombre d'alumnes deficientes integrats i el rendiment dels companys no retardats, l'efecte de la presència dels nens RME sobre el rendiment dels nens prèviament menys brillants en l'aula ordinària i els possibles efectes diferents sobre companys no retardats de classe mitjana o baixa.
5. Malgrat que el tema del finançament no ha estat tractat en aquest article, hi ha necessitat de dades comparatives sobre els costos de l'educació dels nens deficientes en aules segregades i ordinàries. Què resulta més car, educar aquests nens en programes especials o proporcionar-los el mateix nivell de serveis en situacions d'integració? En moments en què el finançament esdevé cada cop més precari, a mesura que la inflació devora els pressupostos escolars, les decisions basades en paràmetres econòmics aniran adquirint més importància de la que tenen. La disminució futura dels diners reals disponibles per als educadors especials, juntament amb un increment dels mandats judicials i legislatius imposats a les escoles, podria conduir a la fi a l'eliminació de tots els programes no específics legislativament determinats, independentment que aquests siguin o no desitjables. Si aquesta situació arriba a donar-se, hi ha poques probabilitats que els nens deficientes arribin a rebre l'educació més adequada a la qual tenen dret.
6. Quin tipus i quina quantitat de formació i de pràctiques són necessaris per proveir els educadors especials i els mestres de les habilitats requerides per educar nens RME integrats? Hi ha un cert nombre de temes que requereixen un examen atent i rigorós. Per exemple, és realista esperar que uns quants dies o setmanes d'ensinistrament produeixin canvis duradors en patrons de comportament i en actituds que es desenvolupen i maduren amb anys d'ensenyament? En cas que el comportament pugui ser modificat, i d'això no hi ha cap

dubte, ho és el cost dintre els límits de la realitat dels pressupostos actuals de les escoles?

7. Els educadors especials estan, actualment, tan absorbits pels seus problemes d'avui que rarament tenen temps de pensar en el futur (com a excepció, vegeu REYNOLDS, 1978). Quina haurà de ser l'evolució dels programes d'integració al llarg de la propera dècada, durant la qual la població de nens anomenats retardats mentals canviarà probablement de forma dramàtica? Com a conseqüència directa de diversos desafiaments a les pràctiques d'identificació i diagnòstic o d'etiquetació (per exemple: LARRY P., 1979), les escoles estan aparentment evitant identificar molts nens com a retardats mentals i els estan diagnosticant, en canvi, com a nens amb problemes d'aprenentatge. La categoria de RME sembla quedar reservada per a la zona més baixa del rang de CI del RME, aplicada usualment als nens amb un CI de 65 o menys. Quan van començar a plantejar-se els primers programes d'integració, el gruix de nens RME estava comprès entre els CI 70 i 80. Requereix aquest menor nivell intel·lectual dels nens RME actuals i futurs un replantejament de les nostres alternatives programàtiques? Caldrien mètodes i materials diferents per proporcionar una educació adequada en aquests nens?

Hi ha molts altres temes que podrien ser mencionats, molts dels quals fan referència a aspectes administratius: és més fàcil, la integració, si hi ha paraprofessionals disponibles per ajudar els mestres? Quin és el nombre màxim de membres d'un grup perquè puguin ser educats els nens RME sense que sorgeixin disminucions en el rendiment? Quines característiques dels nens RME prediuen millor l'adaptació acadèmica i social en les situacions integrades?

A mesura que les pràctiques integradores es vagin estenent per les escoles, més i més nens RME es veuran afectats. Un punt que no ha de ser oblidat és que la integració evoluciona a partir d'un desencís de les aules segregades. Els canvis que hi hagué foren enterament administratius. No hi va haver introducció de noves tècniques o aproximacions. L'expectativa principal era que els nens RME no estarien pitjor en aules integrades que en aules segregades (SEMMELE [et al.], 1979). L'expectativa no era que haguessin d'estar-hi millor. Fins als moments actuals, aquesta expectativa ha estat confirmada.